

En R. Flores, R. & S. Macotela, (2006). Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria (203 - 216) México: Facultad de Psicología UNAM

## Laboratorio de Enseñanza de Inglés a través de las Artes Visuales “Leitav”

*Elian Gómez Azcarate Renero,  
Concepción Moran Martínez y  
Rosa del Carmen Flores Macías*

### Introducción

En México, la Secretaría de Educación Pública (2004) plantea adoptar el enfoque comunicativo en la enseñanza de una segunda lengua en el nivel de educación secundaria. Se plantea desarrollar la competencia comunicativa, atendiendo a las dimensiones lingüísticas y extra lingüísticas (gestos, movimientos corporales). Así mismo, propone un equilibrio entre las actividades de enseñanza para desarrollar habilidades de comprensión, de expresión oral y escrita, enfatizando la comunicación natural y el uso contextual del lenguaje, motivando diálogos interactivos (SEP, 2004; Ganschow, Sparks y Javosky, en Robertson, 2000).

Este enfoque plantea que la enseñanza debe contribuir a que el alumno: desarrolle estrategias de aprendizaje que le permitan reflexionar y conocer las técnicas que le son más eficaces en su aprendizaje; inte-

ractúe con el grupo, respetando las ideas de todos, asumiendo su responsabilidad; reconozca valores de su propia cultura al ponerse en contacto con otras culturas; participe activamente en su aprendizaje, al proponer nuevas situaciones de comunicación (dramatizaciones, diálogos, cuentos) que favorezcan su creatividad y, obtenga bases lingüísticas para avanzar en el dominio del idioma (SEP, 2004).

No obstante las bondades del enfoque comunicativo, en la práctica no siempre se logran los objetivos comunicativos, generando en los alumnos desde indiferencia hasta aversión, en especial si tienen problemas de aprendizaje. En la escuela secundaria los alumnos con problemas de aprendizaje se enfrentan a mayores retos cognitivos aumentando el fracaso escolar. Si no logran experimentar control y éxito, difícilmente romperán con el círculo de fracaso y frustración que cargan desde el nivel primaria. Estos alumnos pueden tener éxito, pero les hace falta desarrollar habilidades y estrategias cognoscitivas (Stevens y Shenker, 1992; Flores, 2002).

Para contrarrestar dichas circunstancias, en el “Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria” (PAES) se realizan diversas investigaciones empíricas, para generar nuevas posibilidades de apoyo a los alumnos, una de ellas es la presente, que plantea el uso de las artes visuales en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, pues se favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas y viso-espaciales (Gardner, 1987).

Antes de describir la propuesta es importante señalar las características de los alumnos que aprenderán una segunda lengua. Bender (1990) y Stevens y Shenker (1992) mencionan: problemas sintácticos y/o semánticos para procesar información verbal relevante; dificultad para recordar códigos verbales y vocabulario distinto al de su lengua materna; dificultad para emplear estrategias de aprendizaje apropiadas para aprender una segunda lengua.

Se ha planteado que las dificultades de un alumno para aprender una segunda pueden ser más bien resultado de una falta de ajuste entre las condiciones de enseñanza y las características del alumno. En este sentido la enseñanza a través del arte puede ser una buena opción.

El arte se consideró desde la antigüedad como un medio educativo, al hacer una modificación determinada y duradera de nuestra conducta y de nuestro ser pues tiene un valor aplicado en su acción (Vigotski, 1970). Platón sugería hacer de las formas de arte un fundamento del

método educativo. Igualmente, Maslow defendió la importancia del arte en la educación, ambos consideraban que las artes contribuyen a formar mejores seres humanos.

De acuerdo con diferentes autores, algunos de los beneficios del uso del arte en la educación son:

- Expandir el potencial comunicativo de los alumnos, a través del uso de múltiples canales y diversas formas de saber, interpretar y preguntar (Yanow, 1994; Lazotti, 1983; Rizzolo y Schuler, 2003).
- Generar situaciones significativas para la construcción y retención del conocimiento.
- Aumentar la motivación y generar climas escolares positivos que incrementen el logro académico (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000; Manzo, 1998; UNESCO, 1999).
- Abarcar diversas formas de aprendizaje (Leland y Harste en Hearne, Stone, 1995).
- Ayudar a clarificar conceptos (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000) y a que el material se vuelva más accesible (Ernst-Slavit, Moore y Maloney, 2002).
- Favorecer la integración de las funciones de los hemisferios cerebrales: Razonamiento reflexivo, uso de la imaginación, creatividad e interpretaciones subjetivas (Madrado, 2002).
- Fomentar que el potencial creativo aflore, con lo que los individuos descubren talentos insospechados (Feldman, en Hearne y Stone, 1995).
- Favorecer la recepción y motivación por lo aprendido, mediante situaciones de enseñanza atractivas como, por ejemplo, el “humor gráfico” (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000).

Las artes son benéficas en sí mismas y su introducción al currículo escolar puede favorecer el éxito académico en general, especialmente en estudiantes con problemas de aprendizaje (Yanow-Schwartz, 1994; Manzo, 1998). El currículo fusionado con propósitos intelectuales y artísticos puede nutrir otros aspectos de la inteligencia (Gardner, 1994; Hearne y Stone, 1995). Por ello, la UNESCO (2001) afirma que el contenido curricular, es el contexto que vuelve signifi-

cativa al arte y viceversa, lo que incrementa el interés en las materias escolares al hacerlas más atractivas y motivantes.

En las últimas décadas, se han gestado varias propuestas psico-pedagógicas que tienen a las artes como base del proceso de enseñanza-aprendizaje: la Pedagogía Waldorf (Hartmann, 2002), la propuesta de “Developmental Education”, propuesta de integración de las Inteligencias Múltiples al currículo, con el Proyecto Zero de Harvard (Gardner, 1987; Prieto y Fernández, 2001) y el programa DIA (Madrazo, 2002); el VTC: Visual Thinking Curriculum, entre otros.

Retomando estas experiencias se genera el planteamiento del Laboratorio de enseñanza del inglés a través de las artes visuales “LEITAV” y se plantea un estudio exploratorio con un diseño cuasi experimental de un solo grupo pretest/ posttest, cuyo objetivo fue explorar cómo la utilización de las artes visuales puede servir como medio psicopedagógico para enseñar y aprender una segunda lengua (inglés) a estudiantes con problemas de aprendizaje de primero y segundo de secundaria.

## Método

**Participantes:** Seis estudiantes de 1° y 2° de secundaria que asistían regularmente al PAES. El grupo A, estuvo constituido por tres alumnos del turno vespertino y el B por tres alumnos del turno matutino.

**Escenario:** Un aula del Centro Comunitario Julián MacGregor y Sánchez Navarro de la Facultad de Psicología, UNAM, sede del PAES.

**Variable Independiente:** LEITAV que considera sesiones de tutorías con ejercicios de expresión lingüística-artística con diversas técnicas plásticas y ejercicios de comprensión y expresión oral y escrita tomados de los libros de texto que los alumnos empleaban en la escuela.

**Variable Dependiente:** Aprendizaje de una segunda lengua (inglés). Se consideraron las cuatro habilidades planteadas por el enfoque comunicativo de la SEP: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita, evaluadas considerando: vocabulario, ortografía, comprensión de frases escritas, relación de dibujos o esquemas con frases, uso de preposiciones, generación de frases espontáneas, uso de verbos y número total de reactivos contestados.

**Duración:** 11 sesiones de una hora a la semana, como parte de la sesión de tutoría del PAES, realizado con dos grupos: matutino y vespertino.

## Procedimiento

El LEITAV inició con una encuesta de detección de necesidades que se aplicó a los alumnos del PAES. Posteriormente se estructuró el plan de trabajo y las cartas descriptivas considerando los contenidos planteados por la SEP (2004) en el plan curricular para la enseñanza de una segunda lengua. Las sesiones se fueron modificando sobre la marcha considerando los intereses expresivos y las necesidades comunicativas de los participantes. Así se desarrollaron 11 sesiones, en seis de ellas se aplicaron pre/post-evaluaciones. Se concluyó con una entrevista final. A continuación se presenta una descripción del LEITAV

En cada sesión se siguió la siguiente estructura:

1. **Actividad introductoria:** Presentación de la sesión, del tema y los objetivos, en algunos casos incluyendo un repaso acumulativo del vocabulario de las sesiones anteriores.
2. **Aplicación de la pre-evaluación:** Para detectar sus conocimientos previos y determinar el contenido de la sesión.
3. **Explicación del tema, vocabulario o estructuras gramaticales a aprender.** La explicación fue con base en los conocimientos previos de los alumnos y en algunos casos, se desarrolló junto con la siguiente actividad.
4. **Desarrollo de alguna de las siguientes actividades de expresión lingüístico/artística:**
  - a. **Actividades imagen-palabra:** cada quien generaba una imagen gráfica o plástica, y la describía en inglés. Primero como vocabulario o glosario de elementos y después generando frases descriptivas espontáneas, de forma oral y/o escrita.
  - b. **Actividades palabra-imagen:** planteaban la expresión gráfica o plástica a partir de oraciones descriptivas, en función de la temática de la sesión.
  - c. **Actividades de observación-recreación:** a partir de la observación y descripción de obras de arte, recreaban su propia versión, retomando elementos del cuadro.
  - d. **Actividades de imaginación-recreación:** la guía inicia con un recuento biográfico del artista, muestra de sus obras de arte, enfocándose y describiendo una en particular que los participantes recrearon imaginando ser el artista.

e. Actividades de *imagen-palabra / símbolo*: a partir de observar obras de varios pintores de vanguardia, los participantes inventaban sus oraciones y símbolos representativos del significado emocional que las imágenes les provocaron.

Durante las actividades, se les pedía a los alumnos que describieran en inglés cómo habían creado su trabajo.

5. *Post-evaluación*: Se llevó a cabo para corroborar el aprendizaje durante la sesión. Se empleaba el mismo ejercicio que en la preevaluación, pero con otro color de pluma, con ello los alumnos tenían la posibilidad de verificar y complementar con lo que habían aprendido en la sesión.
6. *Cierre y retroalimentación de lo aprendido*: Al final de cada sesión los alumnos y la tutora hacían un recuento de lo que se había trabajado: vocabulario nuevo y percepción acerca de las actividades (si les había gustado, si habían sido útiles, etc).

Para corroborar los avances de los alumnos se desarrollaron pruebas informales totalmente en inglés bajo los siguientes criterios: 1) Ejercicios similares a los de libros de texto para primero y segundo grado. 2) La concordancia con el plan curricular, y 3) La congruencia con el contenido de las sesiones de trabajo y la consideración entre la información ya trabajada y la nueva.

La hoja de evaluación se dividió en dos secciones: 1) Repaso de los conocimientos previos y 2) Nuevos conocimientos de la sesión. A través de la comparación pretest/postest, se obtuvieron las ganancias de aprendizaje en cada sesión, y al final el aprendizaje acumulado de todas las sesiones (Ver anexo).

Los indicadores para la evaluación del aspecto semántico y sintáctico del inglés, fueron:

1. Vocabulario nuevo y acumulado de las sesiones anteriores.
2. Ortografía de las palabras escritas, independientemente de su uso semántico.
3. Comprensión de frases escritas, en función de haber comprendido la frase e instrucción.
4. Relación de dibujos o esquemas con frase, se consideraron tanto las frases producidas para describir un dibujo, como los dibujos para ejemplificar una frase u oración.

5. Uso de preposiciones, se consideró el empleo correcto y la buena ubicación en la oración.
6. Generación de frases espontáneas, se evaluó que se desarrollaran individualmente y que tuvieran un sentido comunicativo.
7. Uso de verbos, tomando en cuenta el empleo correcto del tiempo y la persona.
8. Número total de reactivos contestados: acumulación de respuestas contestadas.

Para dar una visión más cercana de cómo se trabajó en LEITAV en los siguientes párrafos se resaltan algunos aspectos del papel de la tutora y de las actividades realizadas.

Conforme lo establecido por el enfoque comunicativo, se consideró al alumno como el eje del proceso educativo y partir de situaciones significativas para la construcción del aprendizaje. En las actividades se trató de reducir la enseñanza explícita en gramática y sintaxis, enfocándose más a los aspectos semánticos. Sin embargo, acorde con las propuestas de Robertson (2000), Hearne y Stone (1995), en la evaluación se tomaron en cuenta áreas sintácticas y semánticas.

Para fomentar la comprensión auditiva (SEP, 2004), se realizó un uso graduado del inglés, al simplificar la estructura de las oraciones e instrucciones. A veces los estudiantes captaban partes de las instrucciones y lograban darle coherencia y significado al resto, asumiendo el desafío cognoscitivo. Al mismo tiempo, se fomentó que preguntaran y rectificaran sus conocimientos.

En las sesiones la tutora monitoreó los errores de los alumnos para proporcionar las ayudas apropiadas y favorecer la corrección, durante este proceso se insistió en que los errores eran comunes al aprender el inglés y que era importante participar para que se pudieran identificar y corregir, de esta forma los alumnos se fueron sintiendo menos cohibidos al hablar o escribir en inglés.

Se motivó la participación creando un ambiente instruccional de confianza y respeto para fomentar la percepción de auto eficacia. Así mismo, se alentó a cada estudiante por su esfuerzo y ejecución (Flores, 2001). Para favorecer la comprensión, se usó el "humor gráfico" enfrentando a los alumnos a situaciones cómicas o insólitas presentadas en inglés. No hubo imposición de formas particulares de expresión, dando libertad para crear y recrear (Lazotti, 1983). Para

mejorar el logro académico de los estudiantes se buscó que fueran desarrollando una percepción y un pensamiento más abierto y flexible y ocurrió que algunos alumnos manifestaron un interés personal hacia la expresión y apreciación artística.

El taller LEITAV favoreció un enfoque más participativo, donde los estudiantes eran generadores del conocimiento de manera activa, a través del reto cognoscitivo de creación verbal y gráfica, utilizando sus conocimientos previos. Para los alumnos fue muy importante que el aprendizaje de nuevo vocabulario o de expresiones se generara a partir de sus contribuciones, inquietudes o peticiones, que se siguiera su ritmo y respetaran sus estilos de aprendizaje, así como contextualizar lo que aprendían a través de sus propias expresiones artísticas, simplificando los temas y planteando metas concretas y pequeñas y personalizando la enseñanza.

## Resultados

Un análisis cuantitativo global (tabla 1) revela que en ambos grupos hubo ganancias importantes en los ocho aspectos evaluados. El grupo A, que tenía un nivel de inglés muy bajo, pero en la post evaluación mostró ganancias en promedio del 40 por ciento. El grupo B trabajó en un nivel de inglés más avanzado por sus conocimientos previos del idioma. Y mostró ganancias en promedio del 37 por ciento.

**Tabla 1**  
Porcentaje promedio de las ganancias globales obtenidas en cada sesión por el grupo A y B.

Indicadores	GRUPO A		GRUPO B	
	% PRE	%POST	% PRE	%POST
Vocabulario	34	86	52	90
Ortografía	36	80	65	94
Comprensión de frases escritas	31	66	24	77
Relación dibujo o esquema con frase	25	83	26	83
Uso de preposiciones	69	90	19	65
Generación de frases espontáneas	23	67	70	74
Uso de verbos	37	67	43	77
Total de reactivos contestados	36	78	44	82

En cuanto a los resultados cualitativos se observa que el desarrollo del LEITAV fue relativamente similar en ambos grupos. Parte de sus conocimientos previos se basaban en un uso mecánico del lenguaje: "porque así es la regla", comentaban. Inicialmente esto les provocó caer en errores, pero a lo largo del LEITAV lograron encontrar significados y hacer un uso más conciente del lenguaje.

Al analizar sus creaciones, la mayoría reflejan ideas, emociones y sentimientos muy personales a través del uso del color y las formas y no sólo simples representaciones gráficas del lenguaje. Expresando una apropiación del conocimiento a través de sus creaciones originales. Pero además, las creaciones artísticas de los alumnos, ejemplifica cómo le dieron significado y enriquecieron su aprendizaje, conforme se fueron apropiando del material lingüístico y vinculándolo a las herramientas artísticas de aprendizaje. Ambos grupos mostraron buen desempeño y uso de habilidades semánticas, que les permitieron transmitir ideas, como lo plantea el enfoque comunicativo.

Los alumnos iniciaron con cierta inseguridad y poca confianza en sus competencias lingüísticas, expresada como timidez, pasividad, dependencia de la guía, etc. A través de sus logros y creaciones en las sesiones caracterizadas por un ambiente motivante, los alumnos fueron adquiriendo confianza en sus conocimientos. Participaban en las actividades, especialmente si les parecían divertidas y les significaban un reto cognitivo moderado, llegando a proponer sus propias actividades. Las presiones o la frustración a las que según la literatura, estarían acostumbrados, sólo se observaron en las primeras sesiones y se relacionaban más con la realización de las evaluaciones, cuando los alumnos vieron la utilidad de las mismas y la forma cómo se trabajaban, se mostraron más seguros.

En general, los alumnos se mostraron atentos e involucrados en las actividades. La mayor parte de las veces, no se daban cuenta del paso del tiempo y en ocasiones, permanecieron voluntariamente después de terminada la sesión, para finalizar sus trabajos artísticos. Entre más divertidas fueran las tareas, más motivados estaban. Esto sugiere que la desmotivación fue probablemente consecuencia de una enseñanza monótona y descontextualizada. La motivación e interés de los alumnos se refleja en el comentario de uno de ellos que dijo "No todo es escribir y quebrarse la cabeza, sino también reír".

## Discusión

En el LEITAV, las artes visuales se utilizaron como auxiliares didácticos en la enseñanza del inglés al integrar procesos y contenidos artísticos, para aprender. En concordancia con los trabajos de Lazotti, (1983), Manzo (1998); Madrazo (2002) y con las propuestas de la UNESCO (1999), los resultados muestran que se favoreció el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua. El interés que se generó por el aprendizaje del inglés, posiblemente se debe, como describe la UNESCO (2001), a que el inglés, aumentó su valor, al incorporar el arte.

Los participantes mostraron que a través de otras vías o medios psicopedagógicos, ellos pueden aprender, sin importar si las tareas son difíciles, pues están motivados. El logro académico puede mejorar, si se vuelven participantes activos, interesados y atentos tanto al contenido curricular como a su expresión gráfica, sin necesidad de evadir o reaccionar negativamente a las tareas.

Las actividades lingüístico/artísticas hicieron notorio el significado paralelo de los canales de comunicación, de las artes visuales y la lengua, que propicia un ambiente más libre de ansiedad. Hay que resaltar que los participantes aprendieron mejor las palabras que ellos eligieron, haciendo claro que el aprendizaje del inglés tiene que ser significativo para los implicados en el proceso (Brophy, 1999; Gerber, en Hearne y Stone, 1995).

Se puede decir que la enseñanza de una segunda lengua con y a través de las artes visuales, favoreció el éxito en el aprendizaje del inglés, especialmente considerando la problemática de los participantes (Yanow-Schwartz, 1994) y tomando en cuenta las aseveraciones de Campbell, Campbell y Dickenson (2000), Manzo (1998) y la UNESCO (1999), de que las artes son fundamentales para aumentar la motivación de los alumnos y para la generación de climas escolares positivos que incrementan el nivel de logro académico. Así como para fomentar la conciencia sobre el locus de control interno de los estudiantes (Bender, 1990; Mercer, 1987).

Aunque el LEITAV constituye una propuesta modesta, permitió soportar la importancia de las propuestas de educación por el arte que plantean una integración generalizada de las distintas expresiones artísticas y formas de conocimiento. Se deben revisar y repensar los modelos de educación actuales para ligar arte, ciencias y humanida-

des, dado que las investigaciones indican que la inteligencia humana alcanza un máximo potencial cuando se logra una aproximación multidisciplinaria y holística al aprendizaje, aumentando las oportunidades del ser de desarrollarse en todas direcciones (UNESCO, 2001).

Como manifestó Gardner (en Hearne y Stone, 1995), las escuelas deberían ser lugares donde los estudiantes fueran a nutrir sus propias inteligencias, lugares ricos en oportunidades, en toma de decisiones y con un currículo accesible y variado. En este sentido la teoría de las Inteligencias Múltiples es otra posibilidad más que se puede utilizar para entender y reestructurar el currículo escolar de una manera más holística, promoviendo un desarrollo integral de los estudiantes, que puede ser aplicado al contexto de la adquisición de una segunda lengua.

Un pensamiento común sobre los niños con problemas de aprendizaje, es que son incapaces de aprender adecuadamente un segundo idioma al mismo ritmo de sus compañeros y en condiciones "normales", sin embargo, si se dan las condiciones adecuadas o se usan métodos apropiados de enseñanza, muchos lograrán progresos significativos, llegando incluso a superar su propio retraso (Guzmán, 2003). En este sentido, los logros de los participantes hacen cuestionar la visión de los "problemas de aprendizaje" como déficit o limitaciones del individuo, cuando cuentan con fortalezas que se tienen que observar y valorar y que pueden servir para desarrollar las áreas donde tienen dificultades, considerando que los problemas no son inamovibles y estáticos.

Un aspecto que se recalca en el PAES (Flores, 1999) y por tanto en el LEITAV es que hay que superar la práctica usual de señalar las dificultades de los estudiantes con problemas de aprendizaje y sustituirla por la de resaltar sus fortalezas y talentos. Una propuesta alterna de enseñanza de una segunda lengua, que se enfoca en la creatividad, las fortalezas y talentos no tradicionales, cambia radicalmente la visión de los problemas de aprendizaje.

## Bibliografía

- Bender, W. (1990). *Learning Disabilities: characteristics identification, and teaching strategies*. USA: Allyn & Bacon.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34 (2) pp. 75-85.

- Campbell, L.; Campbell, D.; Dickenson, D. (2000). *Inteligencias múltiples: usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Argentina: Troquel.
- Ernst-Slavit, G., Moore, M. y Maloney, C. (2002). Changing lives: Teaching English and literature to ESL students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46 (2), 116-129.
- Flores, R. (1999). "Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria". Informe del proyecto PAPIME, Clave 193168 de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM.
- Flores, R. (2001). "Instrucción Estratégica en Alumnos con Problemas de Aprendizaje". *Revista Mexicana de Psicología*. 18 (2), 247-256.
- Flores, R. (2002). *Variables que influyen en la efectividad de un programa para la atención de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje*. Protocolo del proyecto 41327, financiado por CONACYT.
- Gardner, H. (1987). *Arte Mente y Cerebro*. Argentina: Paidós.
- Gardner, H. (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. España: Paidós Educador.
- Guzmán, C. (2003). *Aprendizaje cooperativo en la autorregulación al realizar tareas de inglés en estudiantes de secundaria: una experiencia*. Tesis de Maestría en Psicología, UNAM.
- Hartmann, G. (2002). *Educación Waldorf: una pedagogía integral*. Argentina: Antroposófica.
- Hearne, D. y Stone, S. (1995). Multiple Intelligences and underachievement: lessons from individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (7), 439-448.
- Lazotti F., L. (1983). *Comunicación visual y escuela: aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*. México: G.Gili.
- Madrazo, C. (2002). *Desarrollo de inteligencias a través del arte: Guía didáctica "Sensibilización"*. México: Impresito.
- Manzo, K. (1998). Arts program expands. *Education Week*, 18 (2), 8-11. Database: Academic search premier. Disponible en: [www.aep-arts.org/clinkspage.htm](http://www.aep-arts.org/clinkspage.htm), bajado en marzo 2004.
- Mercer, C. (1987). *Students with learning disabilities*. USA: Merrill Publishing Co.
- Prieto, M.; Fernández, C. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. España: Aljibe.
- Rizzolo, L. y Schuler, N. (2003). Art for Peace. *Reclaiming children and youth*, 11 (4), 247-249. Disponible en: [www.worldpeaceart.org](http://www.worldpeaceart.org), bajado en febrero 2004.
- Robertson, J. (2000). Increasing access to modern foreign languages to pupils with special educational needs: a neuropsychological perspective. *Support for Learning*, 15 (2), 62-66.
- SEP (2004). *Planteamientos curriculares para la enseñanza de inglés en secundaria*. Disponible en: [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_504\\_ingles](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_504_ingles), bajado en enero 2004.
- Stevens, R. & Shenker, L. (1992). *To succeed in high school: a multi-dimensional treatment program for adolescents with learning disabilities*. Montreal: The Learning Centre of Québec.
- UNESCO (1999) "Arts Education": *Appeal by the director-general for the promotion of arts education and creativity at school as part of the construction of a culture of peace*. 30th session of the General Conference, Paris, 3<sup>rd</sup> November, 1999. Disponible en: [http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html\\_eng/appeal.shtml](http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/appeal.shtml), bajado en abril 2004.
- UNESCO (2001) "New Paradigms: *The arts in the core secondary curriculum – cutting edge research and practice in Australia and the United States*. Regional conference on art education in Africa. Resumen por Port E., Sudáfrica. Disponible en: <http://www.unesco.org/culture/creativity/education/images/joubert>, bajado en abril 2004.
- Vigotski, L. (1970). *Psicología del arte*. España: Parral.
- Yanow, J. (1994) Experimenting with the arts in education. *American Artist*, 58 (629), 70-73. Disponible a través de: <http://search.epnet.com>, bajado en abril 2004.

Ejemplo de ejercicio de Evaluación

NAME \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_

**Parts of the body, places, and adjectives:** draw in the box.

A long and orange finger.  
A big red foot.  
A small green school.  
Two big trees.

**Places:** write a sentence using these words:

1. BUILDINGS \_\_\_\_\_
2. DRUGSTORE \_\_\_\_\_
3. STREETS \_\_\_\_\_
4. CHURCH \_\_\_\_\_

**Expressions:** fill in the blanks.

A. I don't see Maria, \_\_\_\_\_ Maria? Maria is in the store.  
B. Where are Luis and Pedro? Luis and Pedro \_\_\_\_\_ the house.

*Primera sección: Repaso de conocimientos previos*

*Segunda sección: Nuevo aprendizaje de la sesión*

*relación dibujo/frases*

*vocabulario, generación de frases, ortografía*

*Número total de reactivos*

*comprensión de frases escritas, uso de verbos*

SECCIÓN V

*La Colaboración con los Padres*